

La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin¹



María Verónica Perosi

Resumen

De Edith Litwin, muchos investigadores aprendieron qué significa formar parte de una comunidad que estudia, indaga y colabora en una clara propuesta de valoración y profesionalización de la enseñanza. Descubrieron que la investigación rigurosa y sistemática de las buenas prácticas y las prácticas notables recrea el poder político y transformador de la investigación. Comprendieron que la búsqueda constante de nuevos avances interpretativos en el estudio de las prácticas de enseñanza demanda encontrar caminos, algunas veces habituales de los estudios pedagógicos y didácticos y otros novedosos, que nos permitan análisis más profundos y complejos.

Además, lo perdurable de sus prácticas de enseñanza y su sentido reconocido por muchísimos discípulos a lo largo de generaciones, es lo que hace que sea digna de ser recordada. Constituye, en este sentido, un caso paradigmático. Este artículo ofrece una reconstrucción interpretativa de sus prácticas desde una perspectiva de investigación didáctica.

Palabras clave

buena enseñanza
práctica memorable
didáctica
pedagogía
Edith Litwin

Abstract

From Edith Litwin, many researchers learned the meaning of being part of a community that studies, explores and contributes to a clear proposal of teaching professionalization. They found that the rigorous and systematic investigation of best practices and notable practices could recreate the political and power transformer research. They understood that the constant search for new interpretative advances in the study of teaching practices demand to find ways, known or new studies of teaching and learning that allow us deeper and more complex analysis.

Keywords

good teaching
memorable practice
teaching
pedagogy
Edith Litwin

In addition, the enduring of her teaching practices and sense recognized by many disciples throughout generations, is what makes it worthy of being remembered. Thus, in this sense, it is a paradigmatic case of study. This article provides an interpretative reconstruction of her practices from the perspective of educational research.

1. El artículo se inscribe en la investigación “Prácticas de la enseñanza re-diseñadas en escenarios de alta disposición tecnológica, comprensión de tiempo y espacio y cambio institucional” dirigido por Mariana Maggio y codirigido por Carina Lion en la programación científica UBACYT 2016.

Introducción

“Si vencemos los riesgos y asumimos los desafíos, será posible estudiar las prácticas comprendiendo mejor la realidad en la que se inscriben, valorarlas, transformarlas y dotarlas de sentido moral. Seguramente las historias que nos cuentan y las historias que contaremos serán las mejores historias de las prácticas de la enseñanza”. (Litwin, 2008: 212)

El estudio de las prácticas de la enseñanza nos remite a un viejo oficio y a novedosos estudios empíricos. Nuestra preocupación por ellas involucra, especialmente en las dos últimas décadas, el interés por construir un marco didáctico para comprender propuestas de inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes niveles del sistema educativo y la región. Y, mientras los interrogantes se reconstruyen, nuestro interés en las prácticas de la enseñanza como objeto de análisis se profundiza.

Entre los antecedentes de la investigación que llevamos adelante en la actualidad reconocemos los estudios realizados en el marco del Programa “Una nueva agenda para la Didáctica” con asiento en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras a lo largo de más de veinte años bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin (Litwin, 1997; 2008). En el transcurso de esos años se desarrollaron los proyectos con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT) que alimentaron debates sobre la tecnología educativa en la Argentina desde una perspectiva crítica y en articulación con la didáctica. Estos proyectos trabajaron sistemáticamente en reconocer, describir e interpretar los diseños didácticos que incluyen la utilización de tecnologías que llevan a cabo los profesores. En todos los casos inscribimos estos diseños en el análisis de buenas prácticas de la enseñanza, favorecedoras de procesos comprensivos en la disciplina o el campo en cuestión, originales en su concepción, creativas y desafiantes en su implementación.

Como antecedente inmediato, la línea del proyecto “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica” de la programación científica UBACYT 2013-2016, dirigido por Mariana Maggio y codirigido por Carina Lion, tuvo entre sus objetivos profundizar el análisis teórico acerca de las transformaciones y las tensiones de la narrativa docente y la interacción pedagógica atravesadas por tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad.

En estos antecedentes identificamos una matriz investigativa que abrevia en las fuentes de la didáctica crítica interpretativa y toma en consideración conceptos clave de sentido teórico, metodológico, epistemológico y político. En sus avances analíticos encontramos una trama que a lo largo del tiempo intenta articular los desarrollos de la tecnología educativa y la didáctica. Es por ello que creemos que, en el esfuerzo por comprender el desafío y el oficio de enseñar en nuestros tiempos, también es lícito incluir relatos de personas que, con sabiduría y humanidad, trascienden por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejan en quienes fueron sus discípulos. Esta búsqueda nos lleva a la interpretación de algunos relatos –conmovedores e iluminadores– de la práctica de la enseñanza de una docente memorable: Edith Litwin.

Sostenido en este marco, el artículo presenta categorías interpretativas de su obra docente. No pretende abordar toda la riqueza de su enseñanza sino, simplemente, exponer una manera de pensar la práctica. Creemos que el entrecruzamiento de diversas fuentes, voces y perspectivas para esta construcción teórica no es otra cosa que el reflejo de la complejidad del oficio de enseñar, y que este ejercicio es fundamental para construir un marco didáctico que nos permita resignificar las prácticas contemporáneas.

Problematizar la enseñanza

La búsqueda de una comprensión más profunda sobre la práctica de la enseñanza actuales nos lleva a la revisión constante para salir de *lugares comunes* (Meirieu, 2016) y capturar nuevos temas y fuentes para una pedagogía que, a decir de Phillip Meirieu, *es esencial que continúe siendo un objeto de investigación* (2016: 190).

Entendemos que los temas ya instalados de las tecnologías en la educación –a partir del acceso tecnológico ampliado por las políticas públicas y en el reconocimiento de la inclusión digital como derecho– generan oportunidades inéditas para prácticas de la enseñanza, que reconozcan que nos movemos aceleradamente desde el espacio de los bienes hacia el espacio del conocimiento (Lévy, 2004) y ofrezcan propuestas consistentes con ese reconocimiento. Las nuevas formas de producción y circulación del conocimiento en las que se valora la polifonía de voces, el trabajo en colaboración, las propuestas revisadas de autoría y de construcción colectiva en las redes sociales son algunos de los rasgos del presente que interpelan la enseñanza.

En todos los casos, los ambientes educativos renovados a través del acceso portan un rasgo de novedad que invitan a alejarnos de la clásica tríada didáctica docente, alumno y contenido, y a recrear prácticas que profundicen ideales educativos de justicia social. Recuperamos los aportes de otros campos del saber como la arquitectura, el diseño y las artes que entramados con diferentes áreas de la educación buscan construir nuevos focos de análisis y desarrollo de propuestas pedagógicas. Desde estas perspectivas los escenarios de la enseñanza son portadores de visiones culturales y relacionales. Estas ideas sobre lo relacional, “disruptivo” –a decir de Piscitelli– o “transicional” –a decir de Pinto–² expresa la manera en la que modifican y nos modifica a través de su uso y transferencia.

Constituyen, como espacios de aprendizaje, escenografías cognitivas potentes. David Thornburg (2013) plantea interesantes metáforas para pensar escenarios educativos que provoquen prácticas de nuevo tipo y comprometan tanto a docentes como a estudiantes a procesos más inmersivos, interactivos, interdisciplinarios e interesantes en el acto de aprender. La “caverna”, el “abrevadero”, el “arenero”, la “cima de la montaña” y el “fogón” constituyen arquitecturas específicas para pensar las escuelas y las aulas. Han inspirado maneras de desplegar escenarios de enseñanza que promuevan procesos reflexivos y metacognitivos, de circulación de interpretaciones y significaciones, de intercambio entre pares, de experimentación, de diálogos con expertos y de construcción y deleite de narrativas que dotan de sentido los contenidos. Dan cuenta de “arquitecturas de aprendizaje” que profundizan en procesos subjetivos e intersubjetivos, reales o virtuales, de nuevo tipo para pensar las propuestas de enseñanza y que interpelan las dimensiones tradicionales para pensar el tiempo y el espacio en la enseñanza.

Al mismo tiempo, concebimos la cognición como situada (Brown, Collins, y Duguid, 1989). El conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. La actividad se entiende no aislada sino interactuando con el contexto de realización de la misma. El reconocimiento del carácter situado de la cognición configura exigencias epistemológicas, metodológicas e institucionales a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza como objeto.

Miguel Ángel Santos Guerra (2012) analiza cómo las instituciones educativas se encuentran “amarradas al pasado a través de un presente rutinario...” (2012: 83). Las prácticas educativas imitan año tras año modelos que corren el riesgo de convertirse en estereotipos como una forma de afrontar la práctica y su planificación. El autor sostiene que para pensar la enseñanza como una actividad crítica y no estereotipada es necesario “dosis importante de autonomía curricular y organizativa. [...] Y hace falta también

2. Conceptos planteados en las conferencias de los especialistas en el Simposio *Espacios para el aprendizaje*, organizado por Universidad Centro, el día 8 de junio de 2016 en la Ciudad de Méjico, Méjico.

una buena dosis de imaginación, facultad frecuentemente ignorada y, desde luego, poco cultivada” (2012: 85).

De los maestros contemporáneos como Gary Fenstermacher, Jerome Bruner y Philip Jackson, hemos aprendido que si bien la práctica de la enseñanza es compleja, hay algunos rasgos que distinguen aquellas propuestas originales que favorecen comprensiones profundas y perdurables. Desde una perspectiva moral, nuestras investigaciones a lo largo de las décadas han reconocido buenas prácticas de la enseñanza como objeto de análisis. Los alcances de la palabra “buena” difieren del planteo en el que se inscribió el campo de la didáctica clásica e implican la recuperación de la ética y de los valores en las prácticas de la enseñanza. La recuperación de la obra de Fenstermacher (1989) para comprender la enseñanza iluminó la fuerza moral y epistemológica en la definición de lo bueno, e invitó a una reflexión sobre los valores inherentes a la condición humana aunque resignificados según condiciones sociales y contextos específicos. Al respecto, Litwin (1997) afirmaba que capturar lo bueno “...no implica guiar la práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro” (Litwin, 1997: 93). Comprender las prácticas de la enseñanza supone por tanto analizarlas en actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre, de diversidad y cambio constante y en ámbitos y condiciones sociales que las vuelven significantes.

Jackson sostiene, por otra parte, que la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (2002: 34). Estas maneras en las que se despliega la enseñanza pueden constituir una “fuerza plástica” (Jackson, 1999: 133) a partir de la reflexión sistemática, la reconstrucción del propio pasado docente y la imaginación. Una práctica ética de la enseñanza implica desde esta perspectiva una que puede revisarse a sí misma para volver a “reconstruirse imaginativamente”.

Jackson (2002) también ha dado cuenta de la persistencia de ciertos rasgos que distinguen a aquellos docentes que nos transforman a través de su ejemplo, la persuasión “blanda” y el empleo de narraciones. Estos son docentes que trascienden en el tiempo, y que por la fuerza de la concepción y actuar en la clase lo trasciende, constituyendo prácticas memorables.

Por otra parte, los estudios acerca de la narración en la enseñanza, su sentido y naturaleza han sido abordados por Jerome Bruner (1997) y permitieron reconocer el recorte particular con el que transformábamos el currículum. La modalidad narrativa desde el humanismo bruneriano se ocupa de las intenciones de las acciones de las personas. Aprendemos de los relatos y en los relatos, una narrativa que busca la abstracción a partir de construcciones cada más comprensivas y humanas acerca del mundo. Al mismo tiempo, dan lugar a que los docentes generen relatos de sus experiencias e inicien un trabajo interpretativo. Reflexionar narrativamente en torno a las prácticas de la enseñanza permite entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido de la pedagogía y de la didáctica.

Los docentes ejemplares y la enseñanza poderosa

Buena enseñanza, prácticas ejemplares, narrativización en y de la enseñanza, propuestas memorables son constructos potentes que abonan nuestro interés por distinguir las prácticas de la enseñanza cuya fuerza se expande en el seno de la propia clase y perdura en el recuerdo. Los docentes que las llevan adelante se destacan por lo que crean en clase, lo cual resulta perdurable en el tiempo para aquellos que fueron sus alumnos, y dejan huellas que los acompañan a lo largo de sus vidas. Recuperamos la fuerza de la idea de “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) para interpretar aquellas

prácticas que crean propuestas originales que nos transforman como sujetos y cuyas huellas permanecen.

La riqueza de su práctica puede ser distinguida a partir de ciertos rasgos: da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que en sí es original, conmueve y perdura. En la sociedad contemporánea la enseñanza poderosa realiza su fuerza a través de las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para la actualización, la creación, la documentación, la revisión y la expansión de su valor también en el más allá de la clase. Maggio (2012) expresa “la potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Y aquí es donde volvemos a mirar hacia atrás para decir, entonces, que la enseñanza poderosa también se distingue por su coherencia” (Maggio, 2012: 63).

Capturar y dotar de identidad a estas prácticas, y analizarlas a la luz de nuevas conceptualizaciones, implica comprenderlas en clave de continuo cambio. Esta es la búsqueda de este artículo. Reconocemos además un diferencial en lo polifónico: en las voces, relatos y prácticas diversas que nutren la investigación y que atraviesan dichas prácticas en la variedad de dimensiones del orden de lo didáctico y lo metodológico que pueblan el análisis que presentamos.

Consideraciones metodológicas

Como práctica social, la investigación es un proceso que supone una forma particular de construir conocimiento a partir de la confrontación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico, siguiendo un procedimiento metodológico que orienta, guía, facilita este proceso (Sautu, 1997). Este camino será diverso de acuerdo al modo de hacer ciencia de lo social que requiera el objeto y el problema de investigación. En este sentido, este artículo presenta algunos avances que se inscriben en el marco de una investigación de abordajes cualitativos o de generación conceptual (Sirvent, 2005). Al mismo tiempo busca poner en juego el “oficio del investigador” (Gibaja, 1987) y develar ese “oficio”, dando cuenta de las decisiones que un grupo de investigadoras, ponen en juego cuando se adentran en la maravillosa aventura de comprender el modo en que docentes crean prácticas de la enseñanza ejemplares y memorables en la contemporaneidad.

Los análisis que aquí presentamos no buscan la generalización, sino el reconocimiento de las propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza, que pueden nutrir la comprensión de las mismas cuando, específicamente, están atravesadas por tecnologías de la información y la comunicación. Tratamos de identificarlas y comprenderlas en sus contextos naturales y en las condiciones de práctica habituales con un abordaje que en su matriz investigativa abreva en las fuentes de la didáctica crítica y promueve construcciones de carácter colectivo. Para hacerlo toma en consideración conceptos claves de sentido teórico, metodológico y epistemológico entre los que se encuentran:

- » El reconocimiento de las buenas prácticas de la enseñanza, prácticas memorables o propuesta ejemplares como punto de partida para la construcción de una agenda de nuevo tipo.
- » La narrativa, con su potencia transformadora y moral, como modo de construcción del conocimiento didáctico desde la perspectiva de los propios actores de las prácticas educativas.

- » La inteligencia colectiva, en tanto búsqueda política que transparenta procesos llevados a cabo por el conjunto de actores articulados en torno de finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades.

En estos sentidos, si bien el propósito principal de la investigación está orientado por el reconocimiento de prácticas de la enseñanza originales en contextos de alta disponibilidad tecnológica (modelo 1 a 1, inclusión de telefonía celular, integración de campus virtuales, realidad aumentada, entre otros) de cara a la construcción de nuevas categorías teóricas referidas a la inclusión de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza en los escenarios de la contemporaneidad, el avance que este artículo propone está construido sobre la base de un caso paradigmático de prácticas de la enseñanza que iluminan y dan marco a la maneras en las que se piensa las prácticas de la enseñanza desde la memorabilidad, ejemplariedad y originalidad. Se alude a las prácticas memorables de una docente: Edith Litwin. Se pone en evidencia las profundas implicancias de su comprensión en esta investigación.

Como práctica investigativa, el proyecto se organiza en una serie de momentos. El primer momento se centra en la construcción de la evidencia empírica a partir de procedimientos de análisis colaborativo de los datos y construcción narrativa de las prácticas. Los relatos³ configuran piezas fundamentales del análisis y son construidos a partir del material empírico.

En este artículo se recuperan relatos construidos de siete discípulas de Edith Litwin que como construcciones narrativas reponen el sentido de su práctica en la complejidad mientras se acerca a la naturaleza del saber narrativo Gudmundsdottir (1998). Estos relatos fueron publicados en el libro *Homenaje a Edith Litwin*⁴ y se integran como material empírico en esta etapa.

En el marco de la investigación en la que inscribimos este trabajo, elegimos confeccionar relatos a partir de entrevistas, registros de observaciones y recuerdos dado que son una manera de transmitir y compartir experiencias pedagógicas. Por su estilo coloquial, son un instrumento para el encuentro, el crecimiento y el trabajo compartido. Por otra parte, dado que los relatos están pensados para “publicarse”, darse a conocer, ser compartidos en el diálogo con otros, el formato facilita la reformulación, la ampliación, la transformación; permiten pensar y recrear las prácticas profesionales. En este sentido, se espera que otros lectores puedan apropiarse de lo relatado de un modo personal, incorporar también su propia mirada y crear una nueva experiencia.

Ahora bien, el relato también es un primer instrumento interpretativo de “buenas prácticas”. Como construcción surge a partir de colaboraciones que conjugan tanto la mirada docente, como la mirada de discípula y la mirada de los investigadores responsables del ensamblado.

El segundo momento supone el análisis interpretativo de estos relatos tratando de reconocer rasgos que abonen a la construcción de dimensiones didácticas, en particular para este artículo se recuperan aquellas que permiten analizar las prácticas de la enseñanza desde una perspectiva de autor. Siguiendo las construcciones metodológicas de proyectos previos (Maggio et al, 2012) los procesos de análisis son abordados como procesos de construcción colectiva integrando componentes presenciales y virtuales. El análisis, como proceso continuo de crecimiento en el que se entrelazan obtención de datos, codificación, análisis e interpretación de la información, tiene lugar también en el espacio virtual y emerge como trama metodológica que es, a su vez, objeto de análisis en un nuevo plano.

3. En el marco del proyecto, llamamos relato a una narración, una “descripción” en primera persona sobre una clase en particular, en este caso, sobre las prácticas de una docente memorable. Como testimonio del hacer cotidiano sitúa a quien relata como protagonistas de un recorrido y de una situación particular y posibilita contar lo que sucede en un determinado momento de ese trayecto. Permite describir e incorporar la propia mirada, la propia valoración y los sentimientos que generaran las personas, hechos y sucesos que se están narrando.

4. Lipsman, M.; Mansur, A.; Roig, H.; Lion, C. y Maggio, M. (coords.). (2014). *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires, Eudeba.

Tras bambalinas. La clase como obra didáctica

En los siete relatos publicados en el libro *Homenaje a Edith Litwin* que se integran como material empírico en esta etapa es interesante notar la abundancia de metáforas que permitan aproximarse a las cualidades o rasgos de una propuesta valorada como completamente original y de autor. Las mismas constituyen imágenes potentes que permiten comunicar comprensiones y sensaciones que la experiencia vivida provocó y continúa generando a través del tiempo.⁵ Ideas como “magia”, “artesanía”, “orquesta”, “arte”, entre otras permiten de manera recurrente identificar, “asir” y caracterizar diferentes dimensiones de la práctica de enseñanza desplegada.

La diversidad y riqueza de estas metáforas, por otra parte, permiten expresar lo inexpressable.

Las prácticas de la enseñanza desplegadas por Edith Litwin dan cuenta de una complejidad y un entramado que no es susceptible de ser descripto en una enunciación de pasos o esquemas a seguir o copiar. Incluso, tampoco, a partir de las “configuraciones didácticas” (1997), fuertemente centradas en la manera particular de abordaje de un campo disciplinar y en los modos en los que cada docente lo organiza y lo lleva a cabo en contextos institucionales específicos. Estos relatos dan cuenta de una sensación, experiencia o una vivencia plena de que algo —misterioso, mágico— sucedía allí.

Edith hacia magia en clase. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Magia de la que hacen uso aquellos formadores que dejan huella [...] Un misterio y una magia que sólo poseen unos pocos. [...] ¿Dónde se consigue ser aprendiz de mago? (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

Los recuerdos de un maestro, sus marcas y huellas, sus trazos y frases, sus fórmulas y sus mágicos conjuros son, también recuerdos entramados en nuestra propia historia. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Al mismo tiempo, estos relatos evidencian una certeza: la enseñanza desplegada era acto de construcción y de compromiso.

Recuerdo a Edith y también sus decisiones y viene a mi memoria un texto elegido por ella... Se trata de Philip Jackson, quien en sus *Enseñanza implícitas*, recuerda a la señora Henzi: “no estoy del todo seguro de las razones por las cuales la recuerdo tan vívidamente [...] En la raíz de mi incertidumbre [...] subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al álgebra” (Jackson, 1999: 24). Es evidente que algo parecido nos sucedió a muchos de nosotros con Edith, una sospecha que vislumbra y crea un espacio que se extiende más allá, mucho más allá de las fronteras de los contenidos transmitido. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Edith hacia magia en clase, aunque nos consta que esa magia surgía de un enorme esfuerzo y empeño en la construcción para la clase. (docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Las clases, que Edith planificaba con mucho detenimiento (lo supe más adelante, ya como parte de su equipo de investigación), eran sin duda reflexivas. [...] Participar de esas clases era un desafío, una invitación a pensar, a revisar conceptos e ideas previas, a construir nuevas perspectivas. (Docente 7, Instituto Universitario del Hospital Italiano).

5. A los efectos de este análisis, existen tres razones por las cuales se valoran estas metáforas a la hora de presentar los resultados. En primer lugar, las metáforas son vívidas, de manera que presentan información de una forma particularmente concreta y ayudan a clarificar el significado de situaciones complejas. En segundo lugar, expresan lo inexpressable, es decir, contienen ideas que no pueden ser dichas en forma literal. Y, por último, son informacionalmente compactas y aumentan la eficiencia comunicacional del concepto presentado (Sarlé, 2009). Cuando estudiamos situaciones de clase, las metáforas resultan útiles dado que ayudan “a comprender el clima, la diversidad de circunstancias o las formas de interacción que típicamente se encuentran en las aulas y que afectan la instrucción” (Gibaja, 1993: 25).

Edith empezó la clase preguntando quién había visto recién estrenada la película de James Ivory. [...] Edith mostraba cómo enseñaba cognitivismo a través de una propuesta/película cuya construcción interpretaba como una puesta en juego del cognitivismo y hacía explícito que era una construcción muy trabajosa al afirmar: “No hay nada en la clase que sea espontáneo” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

La clase como construcción implica, por tanto, anticipación y rigurosidad en los procesos de reflexión, análisis y resignificación.

De la ilusión a la construcción, y de la magia de la clase a la construcción de la clase surge, de los relatos sobre lo inexplicable y lo extraordinario, la obra.

Intentaremos a continuación abordar algunas dimensiones para su comprensión.

La puesta en escena. Dimensiones para comprender la clase desplegada en perspectiva

En la obra didáctica de Edith Litwin es interesante notar una serie de rasgos, marcas o carácter que hace, para muchos, reconocible su práctica y la remisión obvia a la autoría de la propuesta de enseñanza desplegada.

Los procesos de comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento y el favorecimiento de construcciones complejas por parte de los estudiantes suponen el ejercicio de propuestas didácticas complejas. Recuperamos algunos aspectos recurrentes que se distinguen en esta muestra a partir de la identificación de “juegos” que nos acercan a esa complejidad: isomorfías, preguntas y encuentros.

El juego de las isomorfías

El juego y la simulación como estrategias didácticas son generadoras de experiencias en el aprendizaje. Buscan promover que los estudiantes aprendan mediante la participación en situaciones similares a las reales. Se trata en muchos casos de replicar un escenario o construir un modelo para que el estudiantado participe en una experiencia de aprendizaje valiosa.

En los relatos, muchas de las propuestas desplegadas por Edith Litwin encuentran persistencia en la recuperación de un rasgo distintivo, provocador de procesos comprensivos y al mismo tiempo de experiencias conmovedoras. La educadora hacía de la clase un escenario para generar involucramientos y participaciones ficcionales, que recuperaban el valor de los juegos y la simulación como estrategias didácticas, a partir de construcciones sofisticadas de isomorfías.

Edith empezó la clase preguntando quién había visto recién estrenada la película de James Ivory. Dos alumnos en todo el grupo la habíamos visto y yo era una de ellos. Edith nos hizo participar de un ejercicio reconstructivo. [...] Edith mostraba cómo enseñaba cognitivismo a través de una propuesta/película cuya construcción interpretaba como una puesta en juego del cognitivismo y hacía explícito que era una construcción muy trabajosa al afirmar: “No hay nada en la clase que sea espontáneo” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Yo seguía sin entender que hacía aquel esquema o gráfico que había dibujado en la pizarra y que aún seguía allí. Me llamaba la atención aquel gráfico, mi mirada se desviaba

de reajo de manera constante. Y en un momento de la clase comienza con otro esquema en el lado izquierdo de la pizarra, este es el producto de nuestras aportaciones, del diálogo y las reflexiones generadas durante la clase consensuadas por todos. [...] La producción durante la clase nunca era la copia de lo que el profesor traía, sino que su propuesta podría servir de punto de partida, nunca de llegada. (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

Es posible reconocer en los relatos la asunción del riesgo por parte de la docente –al no tratarse de una situación predictiva sino de experiencia y práctica– y la tolerancia a la incertidumbre por parte de los estudiantes.

Y ahí está la coherencia de Edith, arriesgando, buscando posibilitar nuevas y disruptivas miradas, poniendo el cuerpo, aceptando sus contradicciones y limitaciones con humor, buscando los valores éticos de la buena enseñanza y de la buena vida. (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

En estos relatos se reconoce cómo estas propuestas provocan aprendizajes más duros porque impactan en sus conciencias y promueven reflexiones. En este sentido, la construcción destacada en este juego de las isomorfías en la clase se despliega cuando la propuesta se hace explícita y, con ella, su intencionalidad didáctica:

Falté la segunda clase. Lo lamenté profundamente. Mis compañeros no hablaban de otra cosa: la clase conductista para enseñar conductismo y un curso completo sin advertirlo hasta que el ejercicio fue revelado. ¿Cómo darse cuenta? Años de educación con sesgo conductista volvían muy difícil la conciencia crítica pero una solo clase, isomórfica al decir de Edith, alcanzaba para desmontar décadas acrítica y recuperar la conciencia” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Edith generaba propuesta de enseñanza, en la que los alumnos debíamos poner en juego una serie de procesos de pensamiento que nos ayudaban a comprender y a aprender reflexivamente. Participar de esas clases era un desafío, una invitación a pensar, a revisar conceptos e ideas previas, a construir nuevas perspectivas. (Docente 7, Instituto Universitario del Hospital Italiano).

El valor de estas construcciones didácticas implica la cualidad de la acción y se refiere tanto al contenido como a la práctica que se lleva a cabo para su abordaje. Cuando la participación ficcional se vuelve consciente, la experiencia vivida tiende un puente a la teorización y se vuelve objeto de análisis. El *análisis en espejo* provoca luego de la actuación un nuevo tipo de aprendizaje comprensivo, vivencial y sintético.

En estas clases, los docentes de esta muestra reconocen persistentemente como Edith Litwin junto con sus alumnos convivían en una atmósfera propicia para la generación de una cultura y un lenguaje de pensamiento en relación con un contenido. La reflexión en la clase de Edith Litwin se cultiva. Esta implica procesos que involucraban al colectivo a pensar abiertamente, cuestionar y no limitarse a lo dado. Y, en este marco, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica se construye en una invitación constante a reflexionar.

El juego de la pregunta

Los docentes generalmente formulan preguntas en clase y estas constituyen una parte importante del discurso en la clase (Young, 1993). Edith Litwin problematizó la burocratización de la pregunta en los espacios educativos (Litwin, 1997) cuando la misma no refleja ningún desafío o riesgo al formularla o no da cuenta de nuestra capacidad

de asombro. En esta ideología, Edith Litwin hacía de sus clases un escenario para el surgimiento de la pregunta que implicara verdaderos desafíos cognitivos:

Y luego de Bruner retomó el ejemplo de Picasso y preguntó por el sentido de mirar el modelo, el valor de la réplica para la creación. Pensar la enseñanza como acto creativo y como tal, como acto de incertidumbre sin que sea ficcional sino permeable a la realidad. (...) ‘Los docentes a veces trabajan al borde de la impericia’ y de alguna manera, escuchar eso fue tranquilizador. ‘¿por dónde pasan tus fronteras en una clase?’, pregunto. (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay).

“Es una pregunta para pensar...”. Se lo escuché decir cuando planteaba interrogantes contundentes. (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay).

Desde la pregunta socrática que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freirena que favorece los procesos de emancipación del hombre, reconocemos propósitos y estilos con fuertes implicancias didácticas en las preguntas que Edith Litwin realiza en su clases. En muchos casos, estos eran interrogantes provocativos o atrevidos. Y en todos, eran reconocidos por los docentes de este estudio, como constantes muestras de desafío: cognitivo, metacognitivo y epistémico:

Era muy excitante, nos desafiaba todo el tiempo, nos obligaba a pensar y a estar ahí. (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

Nos enseñaba de las controversias, que podía mirarse desde puntos de vista completamente diferentes. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Las interacciones entre Edith Litwin con sus estudiantes son definidas fundamentalmente como *desafiantes*, y los procesos comprensivos resultantes de las preguntas como parte de un proceso activo que depende de la estructura de la clase y la actividad generada por la docente. Encontramos que los mejores profesores tienen normalmente una gran fe en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y en el poder del desafío saludable (Bain, 2005).

El juego del encuentro

Edith Litwin construía vínculos con sus estudiantes. De atención, de cuidado, de interpelación, de anhelo, de apego... en algunos casos, de afecto (pero eso, llevaba mucho más tiempo). Edith Litwin era una maestra a la que le importaba.

Reconocemos algunos aspectos importantes de esta visión: la valoración de los estudiantes como personas, las maneras específicas de dar cuenta en la acción de esta valoración, la posibilidad de que el afecto recíproco pudiera surgir en el tiempo –aunque lo interesante es notar que la educadora generara oportunidades para que esto suceda– y, fundamentalmente, la construcción teórica e ideológica de esa mirada pedagógica sobre los vínculos y las relaciones en la enseñanza. Recorreremos a continuación estos aspectos.

La propuesta de enseñanza sacude, estremece y conmueve y, ello revela los efectos del aprendizaje. Este es un aspecto recurrente en los relatos estudiados:

Una tormenta de arena que Murakami describiría con la belleza estilográfica de la pluma oriental y que resume en una imagen los sentimientos que me dejaban las clases de Edith: una conmoción, una tormenta que me sacudía por entero y de la que no salía –eso es seguro– como había entrado. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Tiendo a pensar que más allá del impacto de lo que me pasaba, ya había entendido que se trataba de la experiencia formativa más importante de mi vida” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Edith logró con el modo particular de comunicación que establecía que muchos de nosotros nos pensáramos como docentes, que pudiéramos imaginar nuestra propia voz apropiándose de esos conceptos y de esos giros como investigadoras o como pedagogas. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Hemos abordado anteriormente las maneras en las que la interpelación, el desafío y la pregunta forman parte central de la propuesta de enseñanza. Estas cuestiones encuentran sustento en lo que Edith Litwin, como docente y persona, creía debía provocar la enseñanza: un proceso sostenido en la interacción comunicacional con sus estudiantes como otros culturales valorados.

Conocí a Edith en ese primer teórico de Fundamentos de Tecnología Educativa que empezó con estas preguntas: “¿Qué quiero aprender en este curso? ¿Qué creo que voy a aprender? ¿Qué pienso hacer los martes a las 21 cuando salga de clase? (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Edith no trabajaba sola: Edith siempre era un colectivo. Daba clase mirando al frente, interpelando a sus alumnos, registrando sus comentarios, sus intereses y sus silencios. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Los alumnos importan en tanto personas y por tanto, el reconocimiento del otro tiene una base teórica e ideológica.

Comprendí con ella algo que muchos decían y escribían: que cada uno aprende según sus intereses y necesidades; porque ella dejaba abiertos temas, bibliografía, novelas, películas, planteos, proyectos, ideas para que cada uno recuperara y diera sentido desde su punto de vista, desde su lugar, desde su saber. (Docente 5, Universidad Nacional de Avellaneda).

Estaba sentada, en un avión que viajaba hacia algún rumbo laboral (...) veo subir a una mujer, como tantas que veía subir una detrás de otra. Sin embargo esta mujer llamó mi atención [...] Me puse nerviosa, como si volviera a la facultad a dar algún final difícil. El corazón me palpitaba muy rápido [...] Esperé a que esa mujer dejase su bolso y se sentara. Mi impulso era acercarme y darle un abrazo, pero hubiese sido un poco chocante la escena si no me recordaba. Contuve el impulso todo lo que pude y, una vez que la vi sentada y cómoda, me acerqué.

-Hola –dije tímidamente – no creo que se acuerde de mí... - y Edith levantó la cabeza, me miró fijamente a los ojos y me dijo:

- Te cortaste el pelo.

Un sobresalto. Cómo puedo explicar ahora lo que significaron esas palabras. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Edith Litwin como docente conmovía. Pero, también, se conmovía como persona.

Edith siempre narra sus experiencias como una joven maestra de grado. Recordaba los nombres de sus alumnos cuyas vidas la conmovían profundamente. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Compartía sus preocupaciones personales y no temía crear intersecciones entre sus diferentes círculos y ámbitos (esto mucho antes de que las redes sociales en Internet apuntaran en ese sentido). (Docente 5, Universidad Nacional de Avellaneda).

El encuentro en el aula provoca la experiencia, la hace vital y la humaniza.

Edith fue para nosotros un colectivo de comunicación y de formación en perpetuo movimiento, con clases que eran verdaderos encuentros experimentales. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

“Una didáctica viva, sensible, atenta a los intereses de los estudiantes... que incorpora temores pero también hermosas experiencias de vida...”, dijo Edith. Habitar la didáctica, pensé. (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay).

Me resulta difícil definir a Edith porque se me presentan a la vez, como en el Aleph, todas las propiedades de los materiales y las habilidades que sabía poner en juego; la recuerdo cálida, formal y tierna; académica, juguetona, creativa y rigurosa. Pero sobre todo, lo que más recuerdo es su pasión por la enseñanza, su cuidado por las personas que estábamos allí en su clase, su preocupación –diría– personal, su capacidad de observar y dar cuenta de la observación en detalles que a otros profesores se les pasaban por alto. La maestra que evoco ponía en nuestras manos su vitalidad, sus conocimientos, parecía disfrutar de las clases, parecía estar aprendiendo mientras nos enseñaba. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

El encuentro implica una construcción, que es teórica e ideológica. Reconoce el valor de preguntarse quiénes somos los docentes y los estudiantes en tanto personas al tiempo que interpela a formar parte de un colectivo que se construye como clase. No hacerlo implica un vacío en los modos como nuestros estudiantes aprenden y en las propuestas para favorecer que ello ocurra.

A modo de una primera aproximación a los juegos –de las isomorfías y de la pregunta y del encuentro– hasta aquí abordados, nos interesa detenernos para puntualizar en dos cuestiones: la primera, estos juegos sólo son posibles si el escenario de la clase es concebido “en tiempo real”. La clase es lo que ocurre. La clase es la experiencia que se anticipa y provoca pero, principalmente, aquella que se construye y vive como actuaciones, involucramientos e interpelaciones a un otro reconocido, el estudiantado.

La segunda, la experiencia de la clase implica la construcción colectiva de la docente y sus estudiantes. Esto es, la clase es una construcción *intersubjetiva*. Edith Litwin favorecía construcciones de la escena del aula como práctica moral:

Edith decía: “enseñar es mostrar al otro cómo pensamos y ello implica respeto por el pensamiento del otro” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

En este marco, este proceso requiere tolerancia para comprender posiciones y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal, implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. La clase es intersubjetiva y como tal provoca la experiencia y la humaniza.

En un segundo plano de análisis sobre estas cuestiones es posible afirmar que tras esta construcción didáctica que se pone en juego para la clase existe también una construcción pedagógica sobre la docencia. Avanzaremos en estos aspectos a partir de la identificación de dos rasgos que permiten reconocer esta construcción pedagógica, en el aula y en el más allá de ella: la contundencia y la transgresión.

Rasgos de una pedagogía en perspectiva

La contundencia

La pregunta y la interpelación en sus múltiples formas encuentran un correlato en el discurso de Edith Litwin a partir del uso de afirmaciones cortas, “contundentes, serenas, firmes” (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay), que forman parte de él.

Esta contundencia en sus frases nos son vividas como síntesis o clausuras. Mucho menos como certezas cerradas para la clase. Sino que ofrecen una provisional claridad a la comprensión al tiempo que la desafía en el marco de las intencionalidades didácticas y epistemológicas.

Propuso la idea de resignificación que sostuvo como eje todos los planteos de la cursada. “No hay asepsia tecnológica” y “No hay objetividad en la tecnología” fueron ideas que Edith planteó en esa primera clase desmontando desde una perspectiva política y epistemológica otro pilar central de la visión fundacional” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

En la instalación más convincente de una búsqueda para la clase que pone en tela de juicio toda la pedagogía clásica Edith concluyó la clase afirmando: “No hay síntesis, es de cada uno” (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

La contundencia expresa con fuerza la dimensión epistemológica y política en la forma de abordar el contenido. Pero también, en espejo, expresa la dimensión moral a partir de las prácticas narrativas que también forman parte del discurso docente.

Edith Litwin narra en sus clases.

Una de las características salientes del modo en que daba clase Edith —rasgos que hoy transforman aquellos encuentros y los elevan al rango de clases memorables— era la manera particular en que ella urdía en sus prácticas una narrativa. (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Muchas de las clases de Edith son las que hoy, a partir de la investigación, podemos llamar narrativas. No son clases que incluyen relatos para enseñar (también las había de este tipo en su práctica), sino clases que asumen una configuración narrativa. (Docente 7, Instituto Universitario del Hospital Italiano).

Las narraciones entrelazaban planteos teóricos articulados con la cultura, la experiencia, la subjetividad y la producción de sentidos. La contundencia y sencillez del relato pone en escena comprensiones, contextos, institucionalidades y perspectivas. Al mismo tiempo, la educadora al incluirlos en sus clases da cuenta de lo que los relatos significan para ella. Del relato surge con contundencia el suprarrelato.

Y de pronto, nos encontramos en medio del relato de un cuento de Borges, “El soborno”, en el que un nuevo discípulo pone a prueba la rectitud de un reconocido maestro mediante una estratagema. “Maravilloso su método, su objeto, pero él debía ser el más justo. Aún con el libelo, tenía que elegirlo... La profesión docente tiene historia, tradiciones y traiciones...” dijo Edith. [...] Del maestro del cuento de Borges, nos llevó a la mirada necesaria a los grandes maestros de la pintura, el cine, la música, mirada que permitía comprender lo educativo en estrecha relación con las pasiones humanas. (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay).

En la caja de herramientas de Edith, la literatura y el cine tenían un lugar importante. Los disfrutaba y en sus clases se hacían presentes con mucha frecuencia. Viejas obras,

clásicas y también lo nuevo, lo último que había visto y leído, daban lugar a otras maneras de explicar, de generar analogías potentes para pensar en los contenidos. (Docente 7, Instituto Universitario del Hospital Italiano).

En su visión se trata tanto de pensar que los relatos entran con la cultura y la subjetividad, al tiempo que, dotan de sentido las explicaciones docentes acerca de la ciencia y la cultura. Este aspecto reconocido en todas las docentes de la muestra permite comprender un aspecto sobresaliente de su accionar docente: transforma el currículum con narraciones que lo dotan de sentido renovado.

La transgresión

Estas y muchas otras citas permiten dar cuenta de las maneras en las que a partir del uso del pizarrón, del espacio, del tiempo, del adentro y del afuera del aula Edith Litwin interpelaba la enseñanza como campo y práctica con historias, rutinas y tradiciones:

Edith se acerca al grupo, se zambulle dentro del grupo [...] Edith camina la clase, la recorre hasta sus rincones. Provoca la escenografía y obliga a ir moviendo sutilmente el pupitre para que ella pueda surcar la clase. (Docente 5, Universidad de Buenos Aires).

Llegamos temprano, la sala vacía aún. Nuestra entrada tímida nos expone frente a una mujer joven, pequeña, que estaba terminado de escribir en la pizarra un gráfico o un esquema [...] Ya comenzado el curso, se presenta [...] yo seguía sin entender que hacía aquel esquema o gráfico que había dibujado en la pizarra y que aún seguía allí. Me llamaba la atención aquel gráfico, mi mirada se desviaba de reojo de manera constante. (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

Del maestro del cuento de Borges, nos llevó a la mirada necesaria a los grandes maestros de la pintura, la literatura, el cine, la música, mirada que permitía comprender lo educativo en estrecha relación con las pasiones humanas. (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay).

Compartía sus preocupaciones personales y no temía crear intersecciones entre sus diferentes círculos y ámbitos (esto mucho antes de que las redes sociales en Internet apuntaran en ese sentido). (Docente 5, Universidad Nacional de Avellaneda).

En aquellos encuentros –yo lo sé– el mundo perdía sus remaches ordinarios y sus anclajes habituales, se desprendía del sentido común e irreflexivo de las prácticas anquilosadas de lo que ha sido siempre así [...] *conmovidos y movilizados, nosotros también éramos puestos a girar.* (Docente 6, Universidad Nacional de Mar del Plata).

Cambiar el frente, escribir completamente un pizarrón antes del inicio de una clase, recuperar al “borde de la impericia” (Litwin, 2008) otros campos de conocimiento o de la cultura de los que no era experta para entramarlos en la propuesta de la clase, tejer puentes con la vida y preocupaciones personales de la docente, entre otros son ejemplos que nos invitan a pensar cómo esta educadora encontraba en la escena de la clase una oportunidad auténtica para poner en discusión “lo que ha sido siempre así”.

En cada uno de estos actos Edith Litwin realizaba un gesto de transgresión, crítica y creativa, de la enseñanza clásica. Ejercía una construcción de libertad.

Pero Edith Litwin es reconocida y recordada por todos los docentes de esta muestra como una “maestra” porque este ejercicio implica, también, una recreación didáctica que se vuelve sobre sí misma de manera crítica y reflexiva al volverse parte de la clase. En este sentido, la clase dentro de la clase, la clase que aún no comienza hasta el final,

la clase que se mira en espejo es su acto de transgresión más osado para desmontar las secuencias lineales progresivas de la didáctica clásica.

Y entonces ocurrió el análisis de la clase. En una suerte de transparencia, que más adelante denominaría el meta análisis de la clase (Litwin, 1997) Edith fue hacia atrás para mostrarnos. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Comenzamos reflexionar sobre la clase dentro de la clase. Buceando en su elaboración y desarrollo, encontrando aquellos elementos que pudieran servirnos como profesoras nos estaba ofreciendo una manera de mirar la clase, esa clase, y cualquier otra clase” (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

Te ofrecía, con pasión y afán de ir más allá de lo expuesto. [...] Te mostraba la trama y la estructura de la clase que preparaba cada semana, de cada cuatrimestre, de cada año. (Docente 5, Universidad Nacional de Avellaneda).

En espejo, los estudiantes recuperan su voz inicial al reconocer la clase vivida y ahora analizada en un nuevo espacio de reflexión.

Me costó entenderla al principio, pero me marcó con sus –para mí– sagradas escrituras en un costadito del pizarrón que al final de cada clase mostraba para reenfocar, redefinir, repensar, resignificar lo que habíamos hecho durante la clase. (Docente 5, Universidad Nacional de Avellaneda).

La configuración metaanalítica en la escena de la clase enseña que es posible construir en clase en otro plano. En un diálogo con la cultura y en la reconstrucción emergente de lo vivido recientemente. Ambos aspectos permiten abordar lo que significa “salir” de la clase o de la práctica de la enseñanza como se está viviendo y ejercer miradas y procesos reflexivos y críticos sobre ella. Distanciarse, salir de la clase, volver a mirar, reenfocar implica en el marco de la propuesta un ejercicio deliberado por crear colectivamente en clase.

Estos rasgos –contundencia y transgresión– para pensar una pedagogía en perspectiva abordados hasta el momento, invitan a hacer foco en dos cuestiones: la primera, como tales nos acercan a una comprensión de la persona en la maestra. Los gestos, la voz, la manera de recorrer el espacio, los relatos seleccionados, la ironía, el humor, la contundencia en la expresión, la asunción del riesgo entre otros aspectos que hemos recuperado en el análisis permiten identificar con claridad a la educadora. En este sentido, nos permiten afirmar una obviedad: el oficio docente se nutre de dimensiones subjetivas. Pero lo hace de manera magistral cuando reconocemos que Edith Litwin no temía mostrarse como persona y lo volvía, desde una perspectiva moral, marca extraordinaria –o no ordinaria– de la clase.

En segundo lugar, y muy relacionado con este primer aspecto, estos profundizan su reconocimiento, recuerdo y memorabilidad. Los relatos muestran cómo la enseñanza trasciende el espacio y el tiempo, queda como idea y permanece como obra. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires). El tiempo de la propuesta es aquel que perdura y que la fuerza de la propuesta didáctica desplegada la vuelve memorable.

Hasta el momento hemos intentado profundizar en algunas dimensiones para comprender la propuesta didáctica desplegada por la educadora. Identificamos juegos de la clase y rasgos de una pedagogía, que por su recurrencia en los relatos de los docentes de esta muestra, nos permiten concebir tramas y estructuras específicas de la propuesta: el juego de la isomorfías, el juego de la pregunta, el juego del encuentro, y los rasgos de la contundencia y la transgresión. Estos, a su vez, en la escena de la clase ponen en

juego las maneras en las que subjetividad –intersubjetividad se expresa y la vivencia se construye a partir de un tiempo que es vivido como real– memorable.

A continuación nos proponemos analizar cómo estas cuestiones en su conjunto permiten dar cuenta de que estas construcciones son producto de visiones e ideologías pedagógicas específicas.

Cuando baja el telón. La pedagogía de la coherencia

Lo que permanece en el recuerdo, lo que procura ideales para la educación, lo que conmueve y perdura, lo que se vuelve conciencia crítica nos interpela desde la investigación a bucear en los sentidos más profundos de su práctica docente. Al hacerlo, se hace evidente que estas construcciones didácticas –complejas, de autor, memorables– espejan en el plano de las prácticas visiones e ideologías pedagógicas que las trasvasan.

Edith Litwin solía utilizar una frase –extraordinaria, y tal vez por ello mágica– en sus clases que provocaba reflexión y conciencia crítica: “buenas intenciones, buenas razones y buenas prácticas”. Una frase –contundente, interpelante y desafiante– que encerraba la fuerza de su enseñanza y quizás, su legado más importante. Avanzaremos a continuación en el reconocimiento de la pedagogía de la coherencia.

Pedagogía de la coherencia

La coherencia es una palabra que en todos los relatos de esta muestra permite capturar la obra pedagógica y comprender a la persona, a la educadora y a la maestra:

Edith fue maestra, en cada segundo, en cada decisión, en cada acto. Ser maestra fue una opción ética y política. Ser maestra a su manera, un ejercicio de coherencia. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Y en este caso Edith también fue coherente con la teoría, su compromiso socio-político se plasmó de múltiples maneras. (Docente 7, Instituto Universitario del Hospital Italiano).

Su pedagogía recupera la coherencia del que corre riesgos para posibilitar nuevas y disruptivas miradas.

Y ahí está la coherencia de Edith, arriesgando, buscando posibilitar nuevas y disruptivas miradas, poniendo el cuerpo, aceptando sus contradicciones y limitaciones con humor, buscando los valores éticos de la buena enseñanza y de la buena vida. (Docente 2, Universidad de Santiago de Compostela).

También, la coherencia de una propuesta didáctica donde en la clase se analiza críticamente y se reflexiona sobre la clase como objeto de análisis. Coherencia pedagógica y contundencia didáctica en el planteo de las estrategias de meta-análisis de la clase de Edith Litwin.

La magia de pensar la clase, la clase en sí y la reflexión meta-analítica sobre la clase dada, la clase que se interpreta y la clase que se mira. (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay).

La pedagogía de la coherencia como propuesta y como búsqueda es una construcción compleja y exigente. Es individual y es colectiva. Nos habla sobre el presente y sobre aquello que va más allá de los límites del aula y que perdura en el tiempo.

Edith era como la vida misma: educadora, inexorablemente. (Docente 1, Universidad de Buenos Aires).

Y ahora que escribo, parece que Edith viniese como el viento en un idea, para construir, para pensar una nueva clase “como si fuera la última de la vida”, porque cada clase “pasa como nada pasa en la vida, nada, excepto eso, la vida” (Duras, 1994). (Docente 3, Instituto de Profesores Artigas (Uruguay).

La pedagogía de la coherencia nos presenta visión, ideología y proyecto: ofrecer a las personas condiciones para la recreación de su propia historia y de compromiso con su propia libertad. Como toda pedagogía nos muestra

cómo en una situación pedagógica, un sujeto articula y desarticula su pasado con su proyecto hasta el momento en que puede asumir la responsabilidad de sus propios actos en un colectivo que se ese modo contribuye a construir: se reconoce y se supera y así, a la vez, asume lo que es y decide lo que quiere llegar a ser... (Meirieu, 2016: 171).

En la visión de Edith Litwin la enseñanza se reinventa, y como parte un colectivo pedagógico implica de una ética de la coherencia en lo didáctico.

Consideraciones finales

Los análisis que aquí presentamos forman parte de una trama que a lo largo del tiempo intenta articular los desarrollos de la tecnología educativa y la didáctica. Edith Litwin (1997) proponía una “nueva agenda para la didáctica” que favoreciera los procesos comprensivos en las aulas y que interpelara las visiones clásicas sobre la enseñanza. Mariana Maggio ofrece en esta búsqueda la visión de una “didáctica en vivo” (Maggio, 2015) que comprometa al docente en un ejercicio de libertad, esto es, en un proceso de reflexión sistemático, reconstructivo y de imaginación de la enseñanza y su reinención.

Este análisis se apoya en estas visiones de revisión de la didáctica clásica e intenta ofrecer una mirada sobre una pedagogía de autor que ilumina las maneras de pensar en la enseñanza en la contemporaneidad.

En un primer plano de análisis reconocimos tres juegos para la clase que permiten recuperar en perspectiva el carácter y los rasgos de la propuesta didáctica de Edith Litwin. La clase como obra, el juego de la isomorfías, el juego de la pregunta y el juego del encuentro permiten componer la escena del aula y analizar las maneras en las procesos intersubjetivos se expresan, y la vivencia que se construye a partir de un tiempo que es percibido como real. En un segundo plano de análisis, la contundencia y la transgresión permiten dar cuenta de rasgos que interpretan lo memorable y lo original del desarrollo de una propuesta pedagógica, e identificar su singularidad como una construcción pedagógica específica. Finalmente, la pedagogía de la contundencia ofrece un marco para la reconceptualización pedagógica de las prácticas de la enseñanza desplegadas por Edith Litwin.

En perspectiva abona a una matriz interpretativa acerca de las prácticas de la enseñanza y devela su complejidad. Esta interpela por tanto nuestros interrogantes de investigación desde la revisión de sus propuestas y las implicancias de sus planteos para la comprensión del campo de la didáctica hoy.

Bibliografía

- » Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- » Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18 (1), pp. 32-42.
- » Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- » Duras, M. (1994). *Escribir*. Barcelona, Tusquets.
- » Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*, México, Paidós.
- » Gibaja, R. (1987). *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*. Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- » _____. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.
- » Gudmundsdottir, S. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico*. En McEwan, H. y Egan, K. (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Jackson, P. (1999). *Enseñanza implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » _____. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud.
- » Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2012b). *Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina*. En Revista Campus Virtuales. Monográfico sobre Las políticas iberoamericanas TIC para la Escuela. Miradas desde las dos orillas. 2012.
- » _____. (2015). *Una didáctica en vivo como horizonte de la formación docente en la actualidad*. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata, 29 de octubre de 2015.
- » Maggio, M.; Sarlé, P.; Lion, C.; Perosi, M. V.; Pinto, L.; Latorre, M.; Masnatta, M.; Penacca, L. (2012c). *Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. N° 31.
- » Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós.
- » Santos Guera, M. A. (2012). *Adelantarse al futuro*. En Jarauta, B. e Imbernón, F. (coords.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona, Graó.

- » Sarlé, P. (2009). *Didáctica, investigación y educación infantil*. En M. L. (comp.), *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la Educación en los primeros años de vida*, pp. 63-70. Buenos Aires, OMEP-Puerto Creativo.
- » Sautu, R. (1997). “Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales” En: WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1997) *La Trastienda de la Investigación* (pp. 179-196). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- » Sirvent, M. (2005). *El proceso de investigar*. Buenos Aires, Opfyl.
- » Thornburg, D. (2013). *From the campfire to the holodeck: creating engaging and powerful 21st century learning environments*. San Francisco, Jossey-Bass.
- » Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.

María Verónica Perosi

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magister en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la material Fundamentos de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: vperosi@gmail.com

